Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470664
Centre d'intérêt: 320

Deshaies, Bruno.

Sur quoi évaluer le personnel enseignant / par Bruno Deshaies. -- Québec : [s.n.], 1993.
15, [1] f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Titre de départ. La couv. porte en outre: Evaluation des enseignantes et des enseignants. Résumé au début du v. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Evaluation de l'enseignant * Objectifs d'évaluation * Critères d'évaluation * Organisation pédagogique

Ce document traite de la nature et de l'objet de l'évaluation quand elle se rapporte au personnel enseignant. Pour savoir ce que l'on veut évaluer, il faut connaître le cadre pédagogique de l'école ainsi que le cadre général des cinq dimensions indissociables de l'acte pédagogique, soit les relations entre la pédagogie, les objets d'étude, le processus scientifique, les mécanismes psychologiques et les choix éducatifs sociaux.

Type de document:

ÉVALUATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

SUR QUOI ÉVALUER LE PERSONNEL ENSEIGNANT

par

BRUNO DESHAIES

QUÉBEC

Octobre 1993

94-70664

SUR QUOI ÉVALUER LE PERSONNEL ENSEIGNANT

par

BRUNO DESHAIES

RÉSUMÉ

L'évaluation des enseignantes et des enseignants soulève deux questions de fond. L'une concerne la nature et l'objet même de l'évaluation; l'autre se rapporte au système d'évaluation en tant que tel, soit aux méthodes, aux moyens et aux mesures d'évaluation. Il ne sera question ici que de la nature et de l'objet de l'évaluation. Sait-on ce que l'on veut évaluer? Pour le savoir, il importe de connaître le cadre pédagogique de l'école. Trois points de vue sont résumés: il s'agit de ceux de Illich, Jacquard et Broudy. Ils doivent être considérés dans le cadre général des cinq dimensions indissociables de l'acte pédagogique, soit les relations entre la pédagogie, les objets d'étude, le processus scientifique, les mécanismes psychologiques et les choix éducatifs sociaux.

SUR QUOI ÉVALUER LE PERSONNEL ENSEIGNANT[1]

par

BRUNO DESHAIES

> «Toute éducation sous-entend un projet d'avenir: on prépare les enfants soit à conserver un monde dont on s'accommode ou que l'on estime le moins mauvais possible, soit à en bâtir un meilleur.» (François Lebrun, Marc Vénard et Jean Quéniart, **De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)** dans l'**Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France** (L.-H. Parias, dir., Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, Tome II, p. 44.)

L'évaluation des enseignantes et des enseignants soulève deux questions de fond. L'une concerne la nature et l'objet même de l'évaluation; l'autre se rapporte au système d'évaluation en tant que tel. Dans cet esprit, la première question concerne à la fois la personnalité de l'enseignant et l'acte (et aussi l'art) d'enseigner; la deuxième touche aux méthodes et aux moyens d'évaluation (dont les instruments de mesure) ainsi qu'aux techniques d'observation des réalités de la classe proprement dite. Toutefois, cet article veut traiter principalement de la première question. En fait, il faut se demander, impérativement, **sur quoi évaluer** les enseignants? Pour cela, il importe de connaître le but ou l'intention qui sous-tend le besoin d'évaluer les enseignants?

A.— Une question préalable

Par rapport à l'évaluation des enseignantes et des enseignants, de nombreuses questions surgissent à l'esprit. Au fait, s'agit-il d'évaluer les maîtres au regard de l'obtention de leur certification? S'agit-il de décider de l'embauche d'un enseignant? S'agit-il d'établir un

---

[1] La catégorie de personnel enseignant du Québec visé par ce document concerne les maîtres en exercice, soit tous ceux qui sont des enseignants réguliers permanents ou ayant la sécurité d'emploi au sens de la convention collective.

dossier disciplinaire sur un enseignant en vue d'une prise de décision (par ex.: une suspension, un congédiement, un non renouvellement de contrat, une réprimande, etc.)? S'agit-il de déterminer si un enseignant est plus apte qu'un autre à enseigner et à faire partie de la «liste de rappels» ou de la «liste de priorité d'embauche» de la Commission scolaire? S'agit-il d'évaluer la compétence et les habiletés («*competencies*») du futur maître? Ou encore, s'agit-il d'évaluer la performance du personnel enseignant au strict point de vue de la gestion des ressources humaines, du rendement ou de la qualité totale? S'agit-il de viser des fins de développement professionnel et d'accomplissement professionnel? Bref, quelle évaluation des enseignants faut-il concevoir, élaborer et mettre en oeuvre en vue d'améliorer la qualité de l'enseignant?

Des réponses à toutes ces questions sont impératives. Toutefois, ce n'est pas le lieu ici d'élaborer sur chacune des réponses qui pourraient être données. Au premier chef, il importe plutôt de clarifier l'objectif qu'il serait souhaitable d'adopter relativement à l'évaluation des enseignants. Voilà le problème le plus difficile à résoudre, car il s'agit de répondre à la première question de fond: *Quel est l'objet et la nature de l'évaluation quand il s'agit du personnel enseignant*? Poser cette question, c'est s'interroger à la fois sur l'*acte d'enseignement* et les *actions d'enseignement* ainsi que sur le rôle du *professeur*, comme éducateur, en présence d'un groupe d'élèves, dans une *classe*. Les professeurs, qu'est-ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent? («What is it that teachers do when they teach?» se demande Eisner.[2]) Bien évidemment, la question est plus simple à poser que la réponse à donner.

---

[2] Elliot W. Eisner, «The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation» (Washington, D.C., 1975, cf. ERIC ED 103 327), 14. Voici quelques autres questions qu'il se pose: «How do they use themselves? How do they move? What level of tension, of affect, of spontaneity do they display? To what extent do they reveal themselves as persons to the students with whom they work? Are they approachable? In what ways? (p. 14)» Des idées qui ont été reprises dans son livre *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of Schools Programs* (2e éd., New York, Macmillan Publishing Coy, 1985, viii+386 p.). Ouvrage intelligent écrit par un chercheur novateur.

B.— Tentatives pour comprendre l'activité d'enseigner

En vérité, nous cherchons à comprendre l'activité d'*enseigner* dans un contexte particulier où une personne assume la lourde tâche d'instruire, de former et d'éduquer une autre personne. Cette activité vise principalement à assurer le développement propre et l'autonomie personnelle d'un individu. Pour faire l'examen de situation (c'est-à-dire, l'*assessment* en américain), l'enquête pourrait suivre deux grandes orientations possibles.

1. Deux orientations d'évaluation. L'une des orientations peut être axée sur l'observation directe des activités pédagogiques en classe en vue d'établir un constat des pratiques pédagogiques; l'autre pourrait considérer un modèle d'enseignement susceptible d'éclairer l'acte d'enseigner. Dans le cas de la première orientation, il est principalement question de compétence, de performance et d'efficacité. Dans l'hypothèse de la seconde orientation, il s'agit plutôt d'une évaluation de confirmation d'un état, c'est-à-dire de conformité entre une situation observée et une conception idéale de l'objet et de la nature de l'enseignement.[3] Dans ce cas, il ne conviendrait pas d'inscrire l'évaluation dans un processus de jugement de valeur, mais plutôt de considérer cette fonction de gestion dans le sens de l'application d'un jugement pratique.[4]

---

[3] Voir Bruno Deshaies sur l'évaluation de situations dans *Méthodologie de la recherche en sciences humaines* (Montréal, Beauchemin, 1992), 273 et 276. Ce type d'évaluation consiste à «confirmer un état par rapport à un autre en vertu de critères reconnus, établis et jugés légitimes» (p. 273).

[4] Le jugement pratique doit tenir compte des rapports ultérieurs que pourront entretenir entre eux les interlocuteurs: l'évalué et l'évaluateur. L'évaluation ne doit pas échapper au principe de justice qui, essentiellement, vise à établir l'équilibre entre la protection des individus et celle du système. «Justice, écrivent Mort et Ross dans *Principles of School Administration*, is essentially a balanced dynamic between regard for the system and regard for the individual. Those who search for clear blacks and whites will find, we fear, little confort here. (2e éd., New York, McGraw-Hill, 1957, p. 39)» Toutefois, l'évaluation ne peut échapper au pouvoir discrétionnaire ou de gérance de l'administration (contrebalancé par l'existence, entre autres, de conventions collectives). Malgré cela, un jugement pratique ne peut se dissocier d'un jugement équilibré qui résulte de la conjonction de l'application de plusieurs principes dans l'évaluation d'une situation. C'est dans cet

Dans le domaine de l'évaluation des enseignants, la première orientation est la plus connue actuellement; cependant, la seconde commence à faire l'objet de recherches et de réflexions.[5] Par contre, la première montre déjà ses limites de fiabilité, de fidélité et de validité quant à l'évaluation de la complexité de l'acte d'enseigner; cependant, la seconde n'a pas été encore véritablement mise à l'épreuve pour nous garantir un avenir absolument prometteur. Notons au passage qu'on ne doit pas confondre la seconde orientation avec les travaux de nombreux organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux concernant les standards de formation des enseignants.[6]

2. Un choix à faire. Si nous faisions le pari de la seconde orientation, qu'est-ce que cela pourrait signifier plus concrètement? Alors, cette vision de l'éducation que nous avons à l'esprit, quelle pourrait-elle bien être? D'emblée, elle se veut complexe. Cela signifie que l'enseignement est indissociable de la société et des fondements de son organisation générale (soit, en l'occurrence, le régime capitaliste nord-américain fondé sur le système économique production/consommation, une vie socio-culturelle donnée, un type d'organisation politique et

---

esprit que Mort et Ross écrivent: «Most administrative problems most be settled in terms of a balance of the demands of various principles....Judgment must be in terms of a resolution of forces, not in terms of a single force. This should not be confused with compromise.... The person who seeks judgment as a resolution of forces does not often experience the frustration of compromise. For him it is not compromise; it is balanced judgment. (*Ibid.*, p. 247-248)» Vue dans la perspective du contrôle de qualité, l'évaluation du personnel enseignant ne peut, alors, être dissociée ni de l'évaluation des élèves ni de l'évaluation institutionnelle. Tout dispositif de contrôle de qualité de l'enseignement devrait tenir compte de cette complexité.

[5] Voir les travaux de Lee S. Shulman: «Teacher Testing. Assessment for Teaching: An Initiative for The Profession», *Phi Delta Kappan*, 69(sept. 1987), 1: 38-44; «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», *Harvard Educational Review*, 57(fév. 1987), 1: 1-22 et, finalement, «An Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform», *Educational Leadership*, 46(1988), 3: 36-41.

[6] Voir, entre autres, du NBPTS, *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*. Initial policies and perpectives of the National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. [Washington, 1989.] iv + 88 p. Consulter les APPENDICES II ET VIII sur ce point.

un certain idéal démocratique). Cela dit, abordons sommairement le cadre pédagogique de l'école.

C.— Le cadre pédagogique de l'école

L'expression «cadre pédagogique» a une signification plus large que les *Règlements* adoptés par un gouvernement au sujet des *Régimes pédagogiques* approuvés par le ministre de l'Éducation. En fait, le **cadre pédagogique** représente plutôt la fonction éducative de l'école. Il correspond principalement aux activités relatives à l'«enseignement-apprentissage» réalisées à l'intérieur d'un contexte scolaire. De ce point de vue, il s'agit à la fois du processus éducatif et de l'encadrement institutionnel des acteurs et des agents dans l'école au plan pédagogique. Il en est aussi de même des nombreux actes pédagogiques réalisés par les enseignantes et les enseignants dans leurs classes respectives.[7]

D.— Trois points de vue sur le cadre pédagogique général

A leur façon, trois auteurs de formation différente ont traité de cette question selon leur propre angle de vue. Il s'agit de Ivan Illich, Albert Jacquard et Harry S. Broudy. Le premier s'est intéressé aux problèmes d'éducation dans les quartiers pauvres et sous-développés de l'Amérique latine; le second est un généticien préoccupé par le «péril de la science»; le dernier est un historien américain de l'éducation et un observateur perspicace de l'enseignement aux États-Unis. Ces trois points de vue sur l'école et l'enseignement sont illustrés schématiquement dans trois encadrés distincts. Commençons par le point de vue de Illich.

---

[7] Voir l'expérience décrite par Adrien Colnet dans son article intitulé «Paradoxes d'une opération institutionnelle d'évaluation qui s'appuie sur une démarche de recherche: l'évaluation au CE2», *Recherche et formation*, 4(1988), 4: 81-90. Réfléchissant sur le projet d'évaluation en CE2, l'A. nous fait part de cette réaction importante: «...l'évaluation prend obligatoirement le visage d'une auto-évaluation. Cette évaluation interne à l'école se redouble au niveau même de chaque enseignant. Au travers de l'évaluation qu'il fait de ses élèves, l'instituteur ou le professeur est porté, tout naturellement, à s'évaluer lui-même. (p.83)» Consulter l'APPENDICE III sur ce sujet.

1. Point de vue de Ivan Illich. Pour Illich, un homme se tient devant des élèves: il porte «une triple et invisible couronne» qui représente «trois pouvoirs réunis dans sa seule personne». Dans une large mesure le style du maître qualifie le style d'école. Car le maître peut être tout autant:

1. un juge, soit le pasteur du troupeau: le guide;
2. un idéologue, soit un prophète: l'éducateur;
3. un médecin, soit un prêtre: celui qui célèbre le rituel sacré.

Dans l'école, il peut devenir un gardien, un prédicateur ou un thérapeute. Le genre d'école peut ressembler plutôt à un pénitencier, un monastère ou un établissement psychiatrique. Cette critique de l'école peut paraître sévère, mais elle met en évidence les traits les plus marqués de l'école comme lieu de production et de fabrication à la place d'un lieu d'action et de convivialité, soit un lieu de création personnelle. Globalement, Illich s'en prend au rituel de l'école qui passe pour de l'éducation. Il s'élève contre l'institution scolaire actuelle et il la récuse.

Encadré 1 Le style du maître, le style de l'école

STYLE DU MAÎTRE			STYLE D'ÉCOLE
Un gardien	Un juge	Un pasteur du troupeau	Un pénitencier
Un prédicateur	Un idéologue	Un prophète (l'éducateur)	Un monastère
Un thérapeute	Un médecin	Un prêtre (le rituel sacré)	Un établissement psychiatrique

SOURCE: Ivan Illich, *Une société sans école* (Paris, Seuil, 1971). Illustration schématique et présentation personnelle de certaines idées contenues dans le texte de Illich.

2. **Point de vue d'Albert Jacquard**. Le maître: un accoucheur ou un traître pourrait être le dilemme de tout enseignant. Car le système éducatif exige de chaque enseignant «d'être à la fois un maître — celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence — et un maître — celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté». Cette dualité de fonctions, radicalement incompatibles, place le maître dans une position inconfortable entre les exigences de la société et le respect de l'élève. Il doit servir le système, mais il peut trahir l'élève. S'il accepte de servir le système, l'élève devient un acteur de son éducation et le maître un sélectionneur d'enfants; s'il accepte de servir l'élève, l'élève est pour lui-même un auteur, le maître un éducateur et l'école un lieu de création. La dichotomie production/création soulève tout le problème du cadre pédagogique de l'école. Ne serait-il pas urgent de faire la distinction entre ces deux cadres pédagogiques afin d'assurer une meilleure qualité de l'éducation?

Encadré 2 L'hypocrisie du système

ÉLÈVE	MAÎTRE	FONCTION DE L'ÉCOLE
Acteur	Sélectionneur	Production/classification
Auteur	Éducateur	Éducation/création

SOURCE: Albert Jacquard, *Inventer l'homme* (Paris, Éditions Complexe, 1984). Une adaptation schématique et une présentation personnelle des idées contenues dans le texte de Jacquard.

3. **Point de vue de Harry S. Broudy**. Les développements technologiques envahissent presque tous les domaines de l'activité humaine. À cause de cela, il paraît pertinent de transposer du domaine de la nature au plan humain, tous les avantages de l'exploitation de la technologie. En fait, l'éducation d'un enfant ne serait-elle pas identique ou comparable à la

croissance d'une plante? Bien sûr qu'il y a certaines analogies, mais jusqu'où peut-on aller dans cette comparaison si on ne veut pas trahir l'enfant? Si pour les céréales, le but de l'agronome-sélectionneur consiste à rechercher surtout le rendement, se peut-il pour l'enfant de s'éveiller à trouver son mode de vie en tant que personne? Si la plante s'adapte aux biotechnologies, est-ce que l'éducation qui fait appel à un autre être humain ne dépend pas plus de la communication humaine? Pour le sélectionneur de céréales, il s'agit de contrôler leur capacité d'adaptation à certaines variables; pour l'éducateur, ne s'agit-il pas plutôt d'établir des conditions d'apprentissage qui pourront se transformer en une forme de pensée particulière? Si pour la plante, le sélectionneur cherche surtout à reconnaître les meilleurs comportements par rapport à certains facteurs, est-ce que pour l'enfant, il ne s'agirait pas plutôt de la part de l'éducateur de saisir la nature de la conduite humaine? L'éducateur ne peut se suffire du point de vue behavioriste, il est engagé — qu'il le veuille ou non — dans un processus d'échanges de type humaniste.

Encadré 3 La croissance des «plantes» et la croissance d'un «enfant»

OBJET	BUTS	MOYENS	CONTRÔLE	POINT DE VUE
Plante	Rendement	Technologie	Adaptation	Behavioriste
Enfant	Développer un mode de vie pour une personne	Communication humaine	Apprentissage-Expérience	Humaniste

SOURCE: Harry S. Broudy, «The Search for a Science of Education», *Phi Delta Kappan*, 5(sept. 1976), 1: 104-111. Une adaptation schématique et une présentation personnelle des idées de Broudy sur la distinction qu'il établit entre deux types de croissance: le «growing corn» et le «growing children».

4. Éducation et liberté. Les trois points de vue résumés ci-dessus expriment ouvertement les ambiguïtés de notre culture concernant le rôle du maître et de l'école. Ils soulèvent des interrogations plus nombreuses sur l'éducation et l'école. Car entre le dressage social et les apprentissages cognitifs, quelle place veut-on faire au développement intégral de la personne? Jusqu'où voulons-nous aller dans le sens de la liberté humaine, du respect des êtres et du sens des responsabilités? Les réponses à ces questions ne peuvent venir ni de la technologie ni de l'idéologie. Illich, Jacquard et Broudy sont unanimes à reconnaître la complexité intrinsèque du phénomène éducatif. Ce n'est pas par hasard qu'ils prônent une ouverture plus grande du système éducatif sur l'individu, la personne, bref, le sujet humain.

Dans l'hypothèse d'une éducation profonde, il est souhaitable de distinguer, à l'intérieur d'un système d'éducation donné, **cinq grandes dimensions de l'acte pédagogique.**[8] Ces dimensions du processus éducatif, pour dire les choses différemment, constituent une totalité dont les éléments, bien que distincts au plan logique, sont inséparables dans la pratique. C'est plus qu'un phénomène de vases communicants; il s'agit, plus justement, d'un phénomène d'intégration et de fusion des cinq dimensions entre elles. Présentons schématiquement ce processus éducatif afin de mieux faire apparaître la complexité des relations entre les cinq dimensions (cf. Figure 1).

---

[8] Voir Bruno Deshaies, «De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes», *La Presse Pédagogique* [Guérin éditeur, Montréal], 1 (mai 1979), n° 5 et «Éducation et sciences de l'homme au Québec», *McGill Journal of Education*, XI(printemps 1976), 2: 142-154. Consulter le graphique à l'APPENDICE IV.

Figure 1 Les cinq dimensions de l'acte pédagogique

DIMENSION I	DIMENSION II	DIMENSION III	DIMENSION IV	DIMENSION V
PÉDAGOGIQUE	OBJETS D'ÉTUDE	SCIENTIFIQUE	PSYCHOLOGIQUE	CHOIX ÉDUCATIFS SOCIAUX
RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE INTERACTION COMMUNICATIONNELLE	LES DISCIPLINES LE SAVOIR HIÉRARCHISÉ	PAR RAPPORT À: • LA SCIENCE (ÉPISTÉMOLOGIE) • LA MÉTHODOLOGIE (DÉMARCHE SCIENTIFIQUE)	PAR RAPPORT À: • L'INTELLIGENCE • LA MATURATION PSYCHO-GÉNÉTIQUE PROCESSUS COGNITIFS	PAR RAPPORT À: • LA SOCIÉTÉ • L'ÊTRE HUMAIN D'OÙ: • LE MODÈLE DE SOCIALISATION (FINALITÉS ÉDUCATIVES) • LE MODÈLE DE TRANSMISSION CULTURELLE (OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES)
(MÉCANISMES AFFECTIFS)	(PARADIGMES DISCIPLINAIRES)	(PROCESSUS D'OBJECTIVATION)	(MÉCANISMES INTELLECTUELS ET COGNITIFS)	(CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATION ET OPTIONS SOCIALES)

E.— Synthèse des cinq dimensions de l'acte pédagogique

L'activité intégrale de l'enseignement implique les cinq dimensions de l'acte pédagogique. À des degrés divers, chacune de ces dimensions influencent le processus de communication entre le maître et les élèves. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'*acte pédagogique* en tant que tel est au coeur même des cinq dimensions du processus «enseigne-

ment-apprentissage». La bipolarité enseignement-apprentissage n'est pas séparable. Ce «couple pédagogique» représente l'essence même de l'art d'enseigner (cf. APPENDICES IV et VI). Si l'élève ne peut être négligé d'aucune façon, le maître, lui non plus, ne peut être sous-estimé car les deux parties se situent sous le signe de la communication qui intègre les cinq dimensions indissociables de l'acte pédagogique. Sans entrer dans l'analyse complexe des relations entre les cinq dimensions, nous expliquerons brièvement chacune des dimensions prises isolément. Commençons pas la dimension pédagogique.

1. **Dimension pédagogique.** Si l'on suppose que l'éducation ne constitue pas une vaste opération de manipulation des individus, alors la question de la relation pédagogique prend tout son sens éducatif. Essentiellement, il s'agit des rapports entre des maîtres et des élèves dans une situation scolaire donnée. Dans le cadre restreint de la classe, il s'agit de la relation d'un maître avec un groupe d'enfants. Dans cette relation pédagogique, ce qu'il ne faut pas sous-estimer c'est le rapport complexe de la communication humaine entre deux personnes: l'une, adulte, et l'autre, l'élève (soit un enfant ou un adolescent). Dans ce contexte-là, la technologie éducative fait plus référence à l'élève en tant que personne qu'au contenu de l'enseignement. Cependant, une bonne communication ne peut mettre hors de portée de l'interlocuteur le contenu du message à transmettre. D'où l'importance de comprendre les éléments fondamentaux du processus de communication, car celui-ci suppose une interaction dynamique entre le locuteur et l'interlocuteur ou entre la source et le récepteur du message.[9]

---

[9] Voir David K. Berlo, *The Process of Communication. An Introduction to the Theory and Practice* (Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1960, vii + 318 p.). Dans le processus de communication, on doit tenir compte du fait que la source et le récepteur du message sont des personnes qui se caractérisent par 1° des habiletés de communication, 2° des attitudes, 3° des niveaux de connaissances, 4° des adhérences à un système social et 5° des cultures respectives. En effet, chaque personne a sa manière individuelle de coder et de décoder un message; toute notre personnalité et notre culture y concourent.

De toute façon, la communication réelle dans un groupe n'est pas unidirectionnelle, mais multidirectionnelle; elle est un *processus*.[10]

2. **Dimension des objets d'études.** Le contenu de l'enseignement ou la «matière» à enseigner, comme on le dit couramment, pèse lourdement sur la transmission d'un savoir adulte auprès des enfants et des adolescents (voir APPENDICES VII.— B: «Apprentissage et formation de la pensée»). Le choix des disciplines à enseigner établit par les programmes d'études officiels traduit une vision réductrice des connaissances et du processus de connaissance. En limitant trop strictement la dimension des objets d'études à un savoir de base seulement, c'est-à-dire à ce qu'il faut apprendre (par exemple, les dates de notre histoire, les lieux géographiques, les quatre opérations en mathématique, etc.), le contenu de l'enseignement s'atrophie sous le poids des connaissances techniques, soit d'une information «adulte» à transmettre seulement à l'élève. Tel a été le sens du courant américain du «back to basic» que nous avons traduit au Québec par l'expression «le retour à l'essentiel» à l'époque du *Livre Vert* à la fin des années 1970. Cette vision éducative a fortement influencé les objectifs et les méthodes d'enseignement. D'ailleurs, n'est-il pas significatif de constater que le milieu scolaire fasse un usage considérable (voire même abusif) des cahiers d'exercices?

3. **Dimension scientifique (et artistique).** Cette dimension pose le problème spécifique de la rigueur scientifique ou de l'expression personnelle. Elle concerne tout autant la science que les arts. La question scientifique peut se poser sous deux plans: l'un, méthodologique et l'autre, épistémologique. Méthodologiquement, comment peut se présenter le programme des sciences humaines? des sciences de la nature? ou encore de langue

---

[10] Dans le cadre de l'enseignement, il s'agit d'un processus qui implique une *transformation* soit d'un programme ou d'un matériel didactique dans le cadre d'une *planification pédagogique*, ce qui est à proprement parler le défi de l'*enseignement*. Rappelons que dans le cheminement réciproque des deux interlocuteurs, le maître en tant que personne doit ressentir, sous une forme ou sous une autre, une gratification, c'est-à-dire un plaisir personnel (voir la dernière phrase du texte d'Eisner à l'APPENDICE VI).

maternelle? etc. Quelle est la méthode qui se trouve sous-jacente à ces corpus de connaissances? Quelle démarche semble être celle des chercheurs eux-mêmes? Par ailleurs, au plan épistémologique, il n'est pas possible d'échapper aux processus de la connaissance elle-même. S'agit-il d'une science-certitude ou d'une science-du-doute? Il est une chose d'assimiler des affirmations scientifiques, mais une autre de rechercher l'objectivité à travers le doute, l'incertitude, l'hésitation, bref l'angoisse personnelle. L'acte pédagogique qui évacue cette dimension mutile le développement de la connaissance chez le sujet qui apprend. Il lui donne l'impression d'un savoir-tout-fait, immobile, garanti et certain qu'il ne découvrira pas nécessairement dans la vie réelle.

4. **Dimension psychologique.** Les processus cognitifs sont au coeur même de l'acte pédagogique. Cette quatrième dimension s'attache au vaste rapport du sujet à l'objet, c'est-à-dire aux activités mêmes de l'intelligence, soit la connaissance. Or celle-ci apparaît moins aujourd'hui comme un état, mais comme un processus. L'éducation de la pensée réfère à l'intelligence et à son corollaire: le processus de construction mentale qui représente le résultat de l'effort personnel à appréhender, comprendre et expliquer le réel. Contrairement à une idée assez répandue, le langage n'est pas surtout un instrument technique, mais principalement et fondamentalement un outil de la pensée. Langage et pensée sont indissociables. Dans cette perspective, les théories de l'apprentissage tout autant que celles de l'enseignement doivent saisir la portée du dilemme entre *apprentissage* et *développement*.[11] D'ailleurs, la portée d'un tel raisonnement passe les théories behavioristes, les usages simplifiés des théories psychanalytiques, les abus mutilants des théories de la socialisation, la réduction des processus

---

[11] Piaget s'est posé la question. Il écrit: «Est-ce l'*apprentissage* qui constitue le phénomène primaire et qui explique le développement mental lui-même, ou bien, le *développement* obéit-il à ses lois propres et l'apprentissage, en une situation particulière et bien délimitée, n'en constitue-t-il qu'un secteur plus ou moins artificiellement découpé(et cela à tous les âges de la vie, car, au moins sur le terrain professionnel, le développement dure jusqu'à la sénélité)?» (Dans *Épistémologie et sciences de l'homme*, Coll. "Idées" N° 260, Paris, Gallimard, 1970), 192-193. Les mots soulignés sont de nous.

maternelle? etc. Quelle est la méthode qui se trouve sous-jacente à ces corpus de connaissances? Quelle démarche semble être celle des chercheurs eux-mêmes? Par ailleurs, au plan épistémologique, il n'est pas possible d'échapper aux processus de la connaissance elle-même. S'agit-il d'une science-certitude ou d'une science-du-doute? Il est une chose d'assimiler des affirmations scientifiques, mais une autre de rechercher l'objectivité à travers le doute, l'incertitude, l'hésitation, bref l'angoisse personnelle. L'acte pédagogique qui évacue cette dimension mutile le développement de la connaissance chez le sujet qui apprend. Il lui donne l'impression d'un savoir-tout-fait, immobile, garanti et certain qu'il ne découvrira pas nécessairement dans la vie réelle.

4. **Dimension psychologique.** Les processus cognitifs sont au coeur même de l'acte pédagogique. Cette quatrième dimension s'attache au vaste rapport du sujet à l'objet, c'est-à-dire aux activités mêmes de l'intelligence, soit la connaissance. Or celle-ci apparaît moins aujourd'hui comme un état, mais comme un processus. L'éducation de la pensée réfère à l'intelligence et à son corollaire: le processus de construction mentale qui représente le résultat de l'effort personnel à appréhender, comprendre et expliquer le réel. Contrairement à une idée assez répandue, le langage n'est pas surtout un instrument technique, mais principalement et fondamentalement un outil de la pensée. Langage et pensée sont indissociables. Dans cette perspective, les théories de l'apprentissage tout autant que celles de l'enseignement doivent saisir la portée du dilemme entre *apprentissage* et *développement*.[11] D'ailleurs, la portée d'un tel raisonnement passe les théories behavioristes, les usages simplifiés des théories psychanalytiques, les abus mutilants des théories de la socialisation, la réduction des processus

---

[11] Piaget s'est posé la question. Il écrit: «Est-ce l'*apprentissage* qui constitue le phénomène primaire et qui explique le développement mental lui-même, ou bien, le *développement* obéit-il à ses lois propres et l'apprentissage, en une situation particulière et bien délimitée, n'en constitue-t-il qu'un secteur plus ou moins artificiellement découpé(et cela à tous les âges de la vie, car, au moins sur le terrain professionnel, le développement dure jusqu'à la sénélité)?» (Dans *Épistémologie et sciences de l'homme*, Coll. "Idées" N° 260, Paris, Gallimard, 1970), 192-193. Les mots soulignés sont de nous.

d'adaptation cognitive à des savoirs acquis ou encore à la limitation des théories du sens et de la signification.

La pensée humaine est multiforme. L'emprisonner dans un carcan particulier, c'est faire peu de cas de la différence qui existe entre tous les êtres humains. Le respect commande l'acceptation de l'autre. La dimension psychologique veut rappeler ce fondement particulier de toute éducation profonde.

5. **Dimension des choix éducatifs sociaux.** Cette dernière dimension du curriculum soulève les problèmes de finalités éducatives et des objectifs pédagogiques. Les finalités éducatives se réfèrent aux choix effectués par rapport à la SOCIÉTÉ (par exemple, la société et l'école en tant que sous-système social); les objectifs pédagogiques concernent les apprentissages de l'ÉLÈVE (par exemple, le projet éducatif de l'école comme instrument de développement individuel). De tels choix éducatifs sociaux mettent en cause tant des conceptions que des options sur la SOCIÉTÉ et sur l'HOMME. Il est reconnu que ces choix peuvent varier selon les époques, les différents milieux et les cultures. Ces choix influencent et même conditionnent le processus éducatif; ils affectent, indéniablement, l'ensemble des quatre autres dimensions. Le débat fondamental au sujet de l'éducation consiste à trouver cet équilibre qui permet à un individu d'être ce qu'il est tout en étant conscient de sa participation et de son intégration harmonieuse dans la société (voir APPENDICE VII.— A).

Tout cela a été dit afin d'arriver finalement au **processus d'enseignement** qui forme une triade solide entre le *professeur*, la *discipline* et l'*élève* (voir APPENDICE V). La complexité de chacune des parties vues pour elles-mêmes, d'une part, ainsi que des relations dynamiques entre les parties, d'autre part, à l'intérieur de cette triade de l'enseignement, ne fait pas de doute. C'est pourquoi, cette triade de l'enseignement peut nous laisser facilement perplexe au regard de la question de l'évaluation des enseignants. Et si, en outre, on superpose à cette triade les cinq dimensions de l'acte pédagogique et l'idée globale d'un cadre pédagogi-

que particulier, il n'est par sûr que les formes et les modalités actuellement connues de l'évaluation des enseignants puissent répondre adéquatement à son objet réel. Cette réflexion doit se poursuivre, notamment, avec les enseignantes et les enseignants eux-mêmes.[12]

---

[12] Voir Joan Baratz-Snowden, «Research News and Comment. The NBPTS Begins Its Research and Development Program.» *Educational Researcher*, 19(août-sept. 1990), 5: 19-24. Consulter les APPENDICES I, II et VIII au sujet du système d'appréciation de la qualité des enseignantes et des enseignants.

APPENDICES[1]

(1) NOTE.— Les huit appendices annexés au présent document visent à illustrer, à fournir des informations supplémentaires, à ajouter au texte un point de vue ou, encore, à présenter une réflexion de fond sur les buts de l'éducation.

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE I

Un système d'appréciation des enseignants

APPENDICE II

Mise en place de standards pour la profession enseignante

APPENDICE III

Mise en oeuvre d'une mesure d'innovation pédagogique

APPENDICE IV

Cinq dimensions de l'acte pédagogique

APPENDICE V

La triade de l'enseignement

APPENDICE VI

L'intentionnalité dans l'enseignement

APPENDICE VII

A.— «Educare» ou «educere»

B.— Apprentissage et formation de la pensée

APPENDICE VIII

Attentes du *National Board for Professional Teaching Standards*

APPENDICE I

UN SYSTÈME D'APPRÉCIATION DES ENSEIGNANTS

• Conceptualisation du système	An assessment system must be conceptualize with • a well-understood purpose • and a scoring system that supports that purpose.
• Conditions de l'application pratique	With that intention, the next concern is the practical: • Can the system be implemented, given the limits of dollars and people's patience?
• Validité des scores	The next concerns are reflections of the scores. • The scores derived with the assessment system must be valid, not just validated by being literature based or having great face validity.
• Fidélité des scores	• The scores must be validated. Similarly • the scores must be reliable. It is insufficient to have objective agreement on whether or not teacher has asked a question; • the scores derived from the tallies of questioning behavior must be reliable.
• Crédibilité du système établissant la fiabilité des résultats	Finally, the results and the process • must be credible.
• Une question de confiance	Care must be taken that the system is not abused or implimented poorly, so that the results are trustworthy. Furthermore, • the outcomes should mesh with a common-sense knowledge of the candidates or applicants. Weak teachers should be so identified, and strong teachers should, too. No matter • how much literature is incorporated, • or how many validity coefficients are calculated, • or what false denial probability is computed,
• Une question de perception	IF EDUCATORS PERCEIVE THE RESULTS TO BE CAPRICIOUS, THE ASSSESSMENT PROGRAM WILL FAIL. [La phrase en majuscules et la disposition du texte avec la pastille énumérative sont de nous.]

SOURCE: Theodore E. Andrews et Susan Barnes, «Assessment of Teaching.» *In Handbook of Research on Teacher Education.* A Project of the Association of Teacher Educators. (Robert Houston, dir., New York, Macmillan, 1990), 579. Abondante bibliographie.

APPENDICE II

MISE EN PLACE DE STANDARDS POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

National Board for Professional Teaching Standards (1989)

L'enseignement exige plus que des connaissances techniques.

Il faut aussi des qualités humaines, de l'expertise et aussi un engagement professionnel

[...] The formal knowledge teachers rely on accumulates steadly, yet provides insufficient guidance in many situations. Teaching ultimately requires judgment, improvisation and conversation about means and ends. Human qualities, expert knowledge and skill, and professional commitment together compose excellence in this craft. [...]

L'enseignement comme fonction conservatrice de la transmission culturelle

Mais un peu plus...

Les maîtres ont la responsabilité de questionner leur pratique professionnelle.

Les maîtres ont un rôle à jouer dans l'évolution de l'avenir de la démocratie.

Teaching is often portayed as a conserving activity – transmitting culturally valued knowledge and skills to suceeding [sic] generations. It is that and more. Teachers also have responsibility to question settled structures, practices and definitions of knowledge, to invent and test new approaches, and, where necessary, to pursue change of organizational arrangements that support instruction. As agent of the public interest in a democracy, teachers through their work in school contribute to the dialogue about the kind of society they seek both to preserve and improve, and they initiate future citizens into this ongoing public discourse.

Idéal d'une société démocratique

Un tel objectif professionnel peut difficilement être examiné ou apprécié

Cependant, la Commission prévoit raffiner son système de contrôle pour inclure cette dimension professionnelle

In the development of its assessment procedures and certification standards, the Board will seek to represent these ideals faithfully and compehensively. But it acknowledges that even state-of-the-art assessements probably can not fully capture teaching complexities, and the standards it eventually will ask candidates to meet may not be as rich as the portrait of a Board-certified teacher sketched above. Still, wishing not to limit its view of professionalism in teaching by the assessment technology of the moment, the Board plans to embark on a program of research and development to ascertain the extent to which it can incorporate this vision of teaching into its assessments. Over time, the Board will strive to improve and refine its assessments, so that the vision will merge with the reality.

SOURCE: *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*. Initial policies and perpectives of the National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (Washington, 1989), 13 et 30.

APPENDICE III

MISE EN OEUVRE D'UNE MESURE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Rapports entre *Recherche* et *Institution*

A. Opérations d'implantation

- Rythme de l'opération
- Champs pédagogiques

B. Conséquences

- Attention focalisée
- Effort déterminé

C. Lancement des opérations

- Du fracas de la solennité...
- ...à la routine quotidienne

D. Les maîtres

- Désabusement devant les opérations successives
- D'autres opérations prioritaires apparaissent
- Un scepticisme s'instaure

E. Recherche et Action

- Nécessité des applications effectives
- Insuffisance des décisions institutionnelles
- Émergence des besoins du terrain
- [Implicitement, comment faire face à l'émergence des besoins suscités par l'institution?]

F. Méthodes et moyens

- En vue d'appuyer la recherche et l'institution
- En vue d'assurer concrètement la réalisation des changements souhaités

Elle [l'institution] lance forcément, et souvent à un rythme soutenu, une série d'opérations qui visent tour à tour les différents champs de la pédagogie. Ce faisant, elle focalise l'attention et sollicite un effort déterminé sur des altérités successives. Le vocabulaire a beau essayer de renouveler l'intérêt. Les opérations lancées dans le fracas de la solennité deviennent bientôt routinières. Les maîtres, pourtant avides de nouveautés dont ils ressentent un impérieux besoin, regardent, désabusés, la valse des priorités éphémères. S'ils s'élancent sur la piste, ils ont à peine le temps d'y esquisser quelques pas que, déjà, d'autres musiques sont dans l'air... Ils ne retiendront, en fin de compte, que quelques notes de ritournelles, avant de se retirer dans un scepticisme prudent et, faut-il l'ajouter, souvent désabusé...

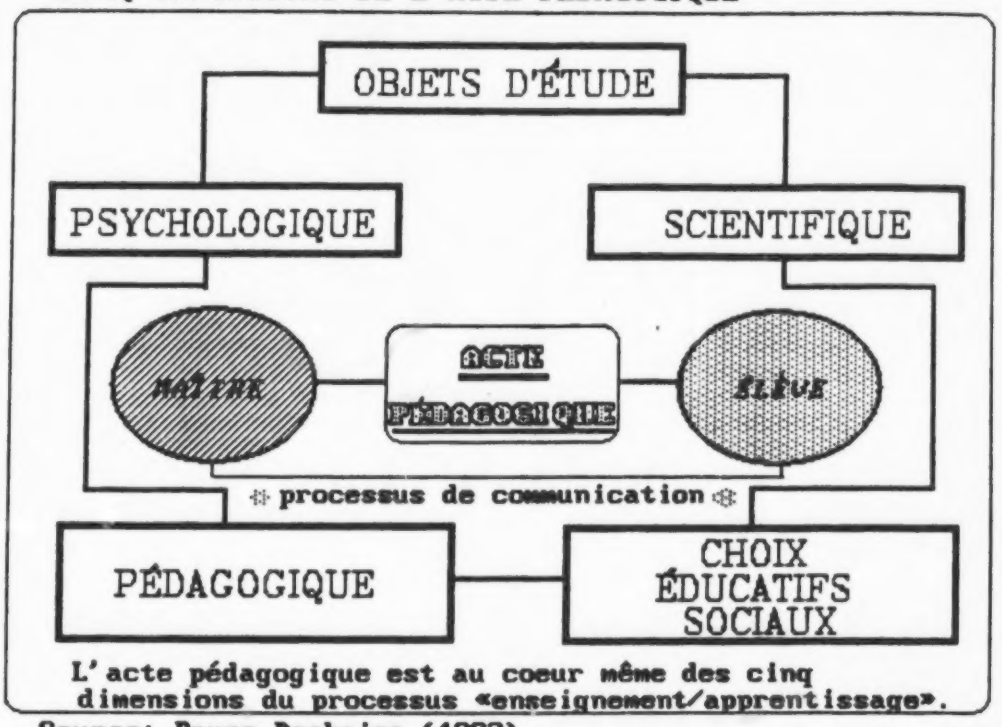
[...] Une recherche qui ne débouche pas sur des applications effectives reste une entreprise stérile. Une décision institutionnelle n'est pas suffisante pour faire passer, dans la pratique, une innovation, aussi souhaitable, soit-elle. L'opération «évaluation CE2» a fait clairement émerger, à cet égard, les besoins du terrain. [...]

Il est sûrement vain de vouloir changer quelque chose à l'école, aussi bien intentionné soit-on, du côté de la recherche comme du côté de l'institution, si on ne s'est pas donné d'abord les méthodes et les moyens grâce auxquels les changements souhaités doivent être concrètement introduits.

SOURCE: Adrien Colnet, «Paradoxes d'une opération institutionnelle d'évaluation qui s'appuie sur une démarche de recherche: l'évaluation au CE2». *Recherche et Formation* [INRP], 4(1988), 4: 89-90.

APPENDICE IV

CINQ DIMENSIONS DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE

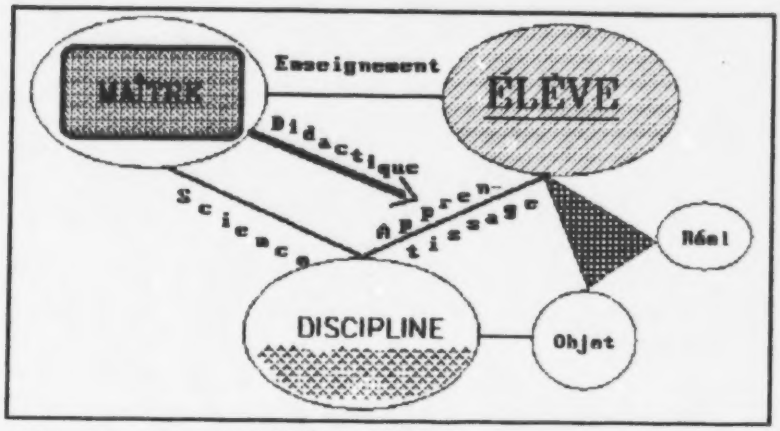


L'acte pédagogique est au coeur même des cinq dimensions du processus «enseignement/apprentissage».

Source: Bruno Deshaies (1992)

APPENDICE V

LA TRIADE DE L'ENSEIGNEMENT



Source: Bruno Deshaies (1992)

APPENDICE VI

L'INTENTIONNALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

Rôle de l'acte pédagogique

...All curriculum planning, insofar it precedes its actual use in the classroom, requires a transformation of a set of plans or materials into a course of action. This transformation is what we regard as teaching.

L'enseignement et le matériel d'enseignement

...It is no virtue to teach well what should not be taught at all. Put another way, what is is not worth teaching is not worth teaching well. Thus, if the content to be taught is without redeeming features, it makes little sense to worry how well it is being taught; teaching matters, so to speak, when what is taught is worth the student's time.

...A curriculum composed of high-quality content and imaginative activities and materials can be scuttled by poor teaching. If the teacher is unable to effectively use materials in the classroom, regardeless of how well planned they are, the virtues of the materials as far as the students are concerned go unrealized. But if the curriculum materials are without intellectual virtue, effectively teaching them constitutes a vice.

Les satisfactions de l'enseignement

In all of this discussion about the art of teaching,... it is easy to neglect the fact that teachers have needs that must be met through teaching. Because teachers are <u>people</u> who teach, it is important that, in our efforts to develop self-instructional materials for students and prepacked procedures for instruction, we do not eviscerate the classroom of those opportunities that teachers need to gain satisfaction from teaching.... The human need for pride in craftsmanship and being able to put something of oneself into work is recognized even by compagnies that sell packaged cake mixes.

Se réaliser par l'enseignement...

The need to get something out of what one does, aside from student achievement, is still very great for most of us. The school should provide the conditions where such needs can be met. Unless the school can provide the necessary life-space for the teacher's growth, the existence of optimal conditions for the educational growth of students is not assured.

...pour réaliser les conditions propices au développement des élèves.

SOURCE: Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs* (2e éd., New York, Macmillan Publishing Co., 1985), 187, 188-189 et 190. Extrait du chap. 9: «On the Art of Teaching» (p. 175-191).

APPENDICE VII

A.– «EDUCARE» OU «EDUCERE»

Éduquer – sens étymologique.

Educare: «nourrire, instruire»

Educere: «conduire hors de»

Mais que signifie «éduquer»? La réponse du dictionnaire, *Larousse* ou *Robert*, est révélatrice: ce verbe viendrait du latin *educo, educare*. Et, en effet, le dictionnaire latin-français consulté nous apprend que *educo, -are* signifie «nourrir, instruire». Mais surtout, il nous révèle un autre verbe dont la première personne du présent est identique, *educo*, mais dont l'infinitif est *educere*; il ne s'agit plus de nourrir, mais de *educere*, c'est-à-dire «conduire hors de», et, en particulier, conduire hors de soi-même. Ce qui a permis à Catulle d'utiliser *educere* dans le sens de «faire éclore» et à Virgile dans le sens d'«élever un enfant».

«L'objectif premier de l'éducation:

- **«révéler à petit d'homme sa qualité d'homme»**
- **«l'inciter à devenir son propre créateur»**
- **«devenir un sujet qui choisit son devenir»**

L'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication.

La nourriture, l'instruction ne sont que des moyens.

Ces deux moyens «sont au service de ceux [supposons les enseignantes et les enseignants]

- **qui éveillent l'appétit,**
- **qui créent des besoins,**
- **qui suscitent des interrogations».**

Éduquer, c'est donc de toute évidence, et contrairement à ce qu'enseignent *Larousse* et le *Robert*, «*e-ducere*». Certes la nourriture, l'instruction sont nécessaires, mais elles ne sont que des moyens permettant d'atteindre un objectif autrement plus exaltant que la simple transmission d'un savoir ou d'une coutume. *Educare* est au service d'*educere*; les pourvoyeurs de nourriture, de formules, de techniques sont au service de ceux qui éveillent l'appétit, qui créent des besoins, qui suscitent des interrogations.

Une réforme de l'enseignement de la science

Deux conceptions opposées de l'École:

1° L'École au service de la Société

- **Elle fabrique des techniciens efficaces.**

2° La Société faite pour l'École

- **Elle fabrique des hommes lucides.**

Une telle optique aboutit à modifier profondément l'esprit dans lequel ce que l'on appelle la science est enseigné. Trop souvent, on se contente de viser un objectif d'efficacité. Il faut que l'élève puisse utiliser telle formule pour jouer son rôle dans la société. Ingénieur, il faut que le pont qu'il construira soit solide; on doit donc lui apprendre à utiliser les recettes de fabrication qui ont fait leurs preuves. De proche en proche, on est ainsi amené, selon le constat de Gaston Bachelard, à mettre l'école au service de la société. L'éducation n'a plus pour fonction que de transmettre des façons de vivre ou d'agir; elle fabrique des techniciens efficaces. Sa finalité est, au contraire, de fabriquer des hommes lucides, ce qui nécessite, selon le souhait de Bachelard, une «Société faite pour l'École et non une École faite pour la Société.»

Double but de l'enseignement:

- **Faire acquérir des connaissances**
- **Faire participer à l'effort humain**
  - **pour comprendre et**
  - **pour se construire**
    c'est-a-dire pour «entrer en humanitude... où les hommes se font les uns les autres».

Un enseignement qui réduit l'état de la science à une série de formules utiles, ou l'état de la philosophie à une énumération de théories, passe à côté de l'essentiel: la participation à l'effort humain pour comprendre et pour se construire. Il ne suffit pas, selon la formule consacrée, de «faire ses humanités», comme un cadeau que l'on reçoit; il faut aussi «entrer en humanitude», comme un engagement que l'on prend, engagement dans le jeu collectif où les hommes se font les uns les autres.

SOURCE: Albert Jacquard, *L'héritage de la liberté* (Paris, Seuil, 1986), 181-182.

APPENDICE VII

B.— APPRENTISSAGE ET FORMATION DE LA PENSÉE

Structuration de l'esprit

- De nombreuses influences

Création de réflexes intellectuels

Peu à peu notre esprit est structuré, notre intelligence s'est formée, enrichie, au contact de quelques «autres», parents, frères et soeurs, instituteurs, camarades. Ils nous ont façonnés sans parfois le savoir, ont créé en nous des réflexes intellectuels qui ont conditionné la réalisation de notre personnalité.

La phase de rejet: l'adolescence

- du rejet passif

- au rejet critique

Au cours de notre adolescence est venu le moment des remises en cause; nous avons rejeté certaines idées recues, réfuté certaines opinions passivement acceptées; à la suite d'une analyse personnelle, nous avons adopté de nouvelles attitudes; nous nous sommes consciemment libérés d'une part de nos origines.

Ce phénomène de rejet n'atteint pas la remise en cause des outils de la réflexion

La forme des outils influence le résultat final de notre pensée

Des concepts élémentaires structurent la pensée:

- concepts de nombre, de classe
- les mots influent sur notre discours et sur notre vision des choses

Mais cette remise en cause n'a pas concerné, en général, les outils mêmes avec lesquels nous bâtissons notre réflexion. Or la forme de ces outils influence, plus qu'on ne l'imagine sans doute, le résultat final. Des concepts élémentaires comme ceux de nombre ou de classe ont été introduits dans notre esprit avec tout un ensemble de propriétés et de procédures de traitement; les descripteurs que constituent les mots ont été intériorisés, accompagnés de règles grammaticales gouvernant leurs associations, au point de conditionner non seulement les discours que nous tenons à propos des choses, mais notre vision même des choses. Incorporés très tôt à notre arsenal intellectuel, ces outils n'ont guère été soumis à révision critique. Nous les utilisons par habitude, sans trop prendre garde aux infléchissements qu'ils opèrent dans notre réflexion. Ils nous sont indispensables, certes; mais si nous perdons de vue les conditions de leur emploi, ils peuvent devenir de redoutables pièges pour notre pensée. C'est à l'ébauche d'une telle révision critique que sont consacrés les trois chapitres qui suivent [cf. les pièges du nombre, de la classification ainsi que des mots].

Ces outils n'ont pas été soumis à une révision critique

Au lieu de nous servir comme outils de réflexion, ils deviennent à notre insu «de redoutables pièges pour notre pensée».

SOURCE: Albert Jacquard, *Au péril de la science?* (Paris, Seuil, 1982), 33.

APPENDICE VIII

ATTENTES DU NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS[1]

1° Assessment procedures should have an effect on
- the teacher's role in education,
- student learning,
- and the public's perception of teaching and learning.

2° Assessment should consist of
- a variety of methods, including some that may require
- assessment centers and others that might involve
- assessment of onsite performance.

3° Developers should
- explore and, where appropriate,
- use state-of-art technology for assessment.

4° Assessment should be both
- affordable and
- accessible to all experienced teachers.

5° There should be minority involvement in all stages of the development process.

6° Professional associations involved with
- subject matter disciplines,
- designated categories of students, and
- specific educational activities should be active participants in the development process.

7° NBPTS should work in parternship with appropriate state agencies, academic institutions and independent research and education organizations in the development of the assessment.

8° Procedures to detect and eliminate instances of external and internal bias with respect to age, gender, and racial and ethnic background of teacher candidates should be incorporated into the development process.

9° Given the choice between two equally valid assessments, the method exhibiting the least adverse impact should be preferred.

10° The assessment process should
- provide a body of information that assists teachers in preparing for the assessment, as well as
- provide constructive feedback, especially for those candidates who do not at first meet the Board's standards.

[11°] Furthermore, NBPTS believes that three criteria should be used to select assessment methodologies and technologies to be explored during the research and development process. These criteria are:
- *validity* [mesure fiable des standards]
- *efficiency* [les coûts et la durée → qualité]
- *impact* [la qualité des résultats]

IMPACT: « — the effect of the assessment procedure
- on strengthening teaching practice in the nation,
- on the organization of schools and the role of the teachers,
- on the overall quality and composition of the teaching force, and
- on the public's view of education and teaching. (21)»

---

[1] «The NBPTS is not developing test, rather it envisions an assessment procedure that in its entirety will communicate to the teaching profession and the public a vision of teaching as a collegial enterprise involving complex decision making. (21)» Voir Joan Baratz-Snowden, «Research News and Comment. The NBPTS Begins Its Research and Development Program.» *Educational Researcher*, 19(août-sept. 1990), 5: 19-24.